

Södertörns högskola | Institutionen för lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp | Höstterminen 2009

”Det är väldigt svårt att utgå från något annat än elevens förmågor...”

– individualisering som den framstår utifrån fyra olika klassrum

Av: Tina Gustafsson

Handledare: Meeri Hellstén

Abstract

Title: "It's very difficult to assume anything other than the student's ability ..." - individualization as it appears, based on four different classrooms.

Author: Tina Gustafsson

Mentor: Meeri Hellstén

The school is responsible to make sure that each students' individual needs are met as well as that the lessons are suitable for all students' ability. As this is the case it is very interesting to evaluate how this is done in reality. The purpose with the study has been to shed light upon what different methods teachers in various schools use in order to individualize their teachings. Are there obvious differences in the way teachers work with individualization and how does this affect the students? The teachers in the different schools provided me with information on how they work in order to teach, stimulate and motivate well achievers as well as students who find school more difficult. I also asked if, and to what degree they apply different learning techniques as well as if, and how often they consider various learning styles.

The phenomenological study is qualitative. Methods used are interviews with the different teachers as well as observations in all four classrooms. The classes were each observed for a full day and after time spent in the classroom teachers involved that particular day was interviewed.

The results showed that the teachers work in many different ways in order to individualize their teaching. It was also clear that there were differences on the classrooms physical shape as well as material and books. There were also differences in class sizes and the amount of teachers in the classrooms – which surely affected the situations. A conclusion of the study is that two main methods of individualization were noted. One method used by one group of teachers was to let all students work on the same problems but to their own ability. The other group of teachers used and offered, to a larger extent, different and various materials to their students in order to meet the child at its level of scholastic development and ability.

Keywords: individualization, individual based education, learning styles

Nyckelord: individualisering, individanpassad undervisning, lärostilar

Innehållsförteckning

Abstract	2
Innehållsförteckning.....	3
1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
2 Syfte och frågeställningar.....	6
2.1 Studiens syfte	6
2.2 Frågeställningar	7
3 Teoretisk ram.....	8
3.1 Begreppsdefinitioner.....	8
3.1.1 Individualisering och individanpassning.....	8
3.1.2 Kunskapssyn	8
3.1.3 Lärande och undervisning	9
3.2 Inläringsteorier	9
3.3 Individualiseringens förändring.....	10
3.4 Tidigare forskning.....	12
3.5 Tillämpning och praxis i skolverksamhet.....	14
3.5.1 Multipla intelligenser	14
3.5.2 Dunns lärstilsmodell	15
3.5.3 Individualisering i klassrummet.....	16
3.5.4 Paradoxen i skolan.....	17
3.5.5 Rapport om resultaten i Svensk grundskola 2009.....	17
3.6 Sammanfattning av teoretisk ram och tillämpning.....	18
4 Metod	19
4.1 Val av metod.....	19
4.2 Undersökningsgrupp	19
4.3 Genomförande	21
4.4 Bearbetning av data	22
4.5 Etiska överväganden.....	22
4.6 Begränsningar.....	23
5 Resultat, analys och diskussion	23

5.1 Presentation av klassrummen	24
5.2 Lärstilar och multipla intelligenser	25
5.3 Att arbeta med olikheten	27
5.4 På vilka sätt sker individualisering?	29
5.5 Praktiska möjligheter och hinder för individualisering	33
6 Sammanfattning och slutsatser	35
6.1 Resultat.....	35
6.2 Vidare forskning	39
Referenser	40
Bilaga ett.....	43
Bilaga två	44
Bilaga tre.....	46

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Ett av skolans och lärarens viktiga uppdrag är att värna om varje elevs enskilda behov när det gäller undervisningen, som bör anpassas utifrån elevens egna förutsättningar (Lpo, 94). Detta ställer höga krav på lärarna och deras kompetens, när det gäller att ha förmågan att se varje individ och deras behov, vilket även är en av de faktorer som har stor betydelse för om elever ska lyckas i skolan eller inte. Dagens skola inrymmer elever med en rad olika förutsättningar och kompetenser. Eftersom det i samma klass kan finnas elever med kunskaper och färdigheter på väldigt olika nivåer, innebär detta att undervisningen inte bör utföras på ett homogent sätt (Lpo, 94). Genom att lägga upp undervisningen utifrån olika lärstilar främjas enligt Boström och Svantesson förutsättningarna för att närma sig en individualisering i skolan (Boström och Svantesson, 2007).

I samband med individualisering och hur den enskilde individens behov tillgodoses kan den diskussion som ständigt pågår inom det specialpedagogiska fältet inte undgå att nämnas. Haug presenterar några pedagogiska dilemman angående undervisningen som skolan ställs inför, och Persson tar upp intentionen med en skola för alla och vad det ställer för krav på läraren (Haug, 1998, Persson, 2007). Det är viktiga aspekter att ta hänsyn till dock kommer denna undersökning fokusera på att ta reda på hur det övergripande arbetet i klassrummet ser ut.

Det som är intressant och relevant att undersöka, är hur en individualiserad undervisning går till i praktiken. Ser det olika ut på olika skolor och kan det vara olika mellan lärare på samma skola vad de menar med att individualisera? Eftersom individualiseringsbegreppet kan förstås utifrån många olika aspekter är det följaktligen viktigt hur den enskilde läraren tolkar och använder sig av begreppet. Vidare kan skolans nationella likvärdighet ifrågasättas när ett stort tolkningsutrymme ges, samtidigt betonas i Läroplanen att likvärdighet inte är detsamma som att undervisningen ser likandan ut överallt (Lpo 94:4). I en kunskapsöversikt kring vad som påverkar resultaten i svensk grundskola ges olika förklaringar på individualisering, exempelvis kan det ses som ett individuellt arbetssätt, eget arbete eller som en anpassning utifrån individens egna förutsättningar (Skolverket, 2009). Ytterligare debatter som belyser vikten av att

ta till vara på elevernas förmågor och förutsättningar är de nyinförda gymnasiala spetsutbildningarna där intresse och förmåga styr vilken skola eleverna väljer (Brozin Bohman, 2009:18ff).

Genom denna undersökning hoppas jag finna verktyg som förhoppningsvis kan bidra till en större förståelse och öppenhet kring olika arbetssätt och infallsvinklar, vilket i förlängningen kan gagna både verksamma lärare och de kommande eleverna. Vidare menar jag att genom att klargöra vad som specifikt menas med att individualisera, utifrån verksamma lärares uppfattningar och förhållningssätt, kan jag bidra till en större medvetenhet kring begreppet. Medvetenheten bidrar i sin tur, i bästa fall, till ökade reflektioner kring lärarrollen samt att undervisningssätt som främjar den enskilda individen aktualiseras.

Eftersom det inom ramen för denna uppsats inte är möjligt att få fram slutsatser som är generellt gällande, har jämförelsen gjorts mellan två olika skolor och sammanlagt fyra olika klasser.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Studiens syfte

Syftet med studien är att undersöka på vilka sätt verksamma lärare, utifrån två observerade skolor, individualiserar sin undervisning.

Det är en relevant och angelägen undersökning eftersom det idag i stor utsträckning fokuseras på individens enskilda behov, förutsättningar och individuella förmågor i vår Läroplan (Lpo 94). Dessutom pågår en debatt kring synen på undervisningsformer, där exempelvis *Eget arbete* kritiserats i tidskriften *Skolvärlden* och även av Skolverket (Lindgren, 2009:4f, Skolverket, 2009). Vidare lyfts i *Pedagogiska Magasinet* att visionen om att alla barn ska nå samma mål under samma period, oavsett vilka förkunskaper och erfarenheter som finns, i det närmaste är ouppnåelig, varpå artikelförfattaren menar att nya synsätt i skolan bör införas (Mathiasson, 2009:4).

2.2 Frågeställningar

De frågeställningar som kan användas och som ligger till grund för att synliggöra och undersöka på vilka sätt lärarna individualiserar sin undervisning är följande.

- På vilket sätt bedrivs individualiserad undervisning som tillgodoser både starka och svaga elevers behov?
- Vad menar de intervjuade lärarna själva med individualisering och individanpassad undervisning?
- Vilka undervisningsmetoder, såsom exempelvis grupperingar och enskilt arbete används?
- På vilket sätt anpassas undervisningen utifrån den enskilde elevens förutsättningar?
- Tas det hänsyn till olika inlärningsstilar samt multipla intelligenser och finns kännedom och erfarenhet kring att arbeta utifrån dessa?
- Vad säger läroplanen när det gäller individanpassad undervisning?

För att kunna besvara frågeställningarna kommer i det följande avsnittet redogöras för de teoretiska och praktiska utgångspunkter som behandlas och diskuteras i studien.

3 Teoretisk ram

I det teoretiska avsnittet definieras och diskuteras de centrala begrepp som undersökningen utgår ifrån; individualisering, individanpassning, lärande, undervisning och kunskapssyn. Därefter följer en redogörelse över förändringen kring individualiseringsbegreppet från grundskolans införande och vidare i de tre senaste läroplanerna. Lite kortfattat presenteras även några inlärningsteorier när det gäller anpassad undervisning. Vidare fokuseras på tidigare forskning kring individualisering och i kapitlets slutskede även på de teorier som finns kring begreppet och de praktiska undervisningsmetoder som kan bidra till en individualiserad praxis i skolan.

3.1 Begreppsdefinitioner

3.1.1 Individualisering och individanpassning

Utifrån Stensmo kan individualisering innefatta en rad olika aspekter såsom att variera *arbets-sätt och lärstilar, innehåll i uppgiften, tidåtgång för att lösa uppgift, undervisning för elever i behov av särskilt stöd* (Stensmo, 2000:11). När Persson tar upp begreppet individualisering och dess innebörd förordar han att läraren anpassar sin undervisning så att den tillgodoser varje individs enskilda behov vad gäller stoff och arbetssätt (Persson, 2008:129).

När jag använder ordet individualisering menar jag anpassning utifrån varje individ på samma sätt som Stensmo förklarar (Stensmo, 2000:11). På detta sätt blir begreppen *individualisering* och *individanpassning* synonyma och kommer att användas växelvis.

3.1.2 Kunskapssyn

Det finns en rad olika kunskapsteorier som beskriver hur man ser på kunskap och hur kunskap förmedlas och förvärvas (Imsen, 2000:61). Beroende på om kunskap ses som en produkt eller som en process intas olika förhållningssätt och strategier när det gäller undervisningen (Sved-

berg, 2007:377). Med en kunskapssyn där produkten är i fokus framställs människan som en mottagare av kunskap, fortsättningsvis inhämtas kunskapen från experter och är teoretisk, den fylls på och är mätbar, och för att tillägna sig detta används förmedlingspedagogik (Svedberg, 2007:377). Med en kunskapssyn där processen är i fokus framställs människan som en sökare där kunskapen delvis inhämtas genom individens eget engagemang och där lärandemiljön ses som en strategi, kunskapen är således inte alltid mätbar och för att tillägna sig kunskap används varierande arbetssätt (Svedberg, 2007:377). Dysthe menar att kunskap är något som måste förvärfvas genom att bygga upp egna insikter med hjälp av den sociala interaktionen individer emellan (Dysthe, 1995:46). Kunskap är inte något som är färdigt utan vid varje inläringstillfälle måste den omskapas och bearbetas av inläraren (Imsen, 2006:62).

3.1.3 Lärande och undervisning

Enligt Säljö är en utgångspunkt kring lärande att det är något som sker i det sociala samspelet människor emellan (Säljö, 2000:13). När det gäller lärande finns flera faktorer som har stor betydelse för inläring, vilka är engagemang, delaktighet och höga förväntningar (Dysthe, 1995:238). Vygotskijs syn på undervisning enligt Imsen är att inläring främst sker i ett socialt sammanhang som ett resultat av en gemensam interaktion (Imsen 2000:191).

Min förståelse är att lärande är den process som ständigt pågår för kunskapsinhämtning och erfarenhetsskapande vilket sker såväl vid undervisning som vid kunskapsinhämtning utifrån individens livsvärld. När jag använder benämningen undervisning avser jag det som sker/det som skapas i interaktion mellan elev/elev och elev/lärare med hjälp av lärarens lotsning och stöttning under lektionerna, när eleverna arbetar med olika moment.

3.2 Inläringsteorier

När det gäller anpassad undervisning poängteras att det innefattar såväl starka som svaga elever, (Imsen, 200:243). Samtidigt betonas att det inte finns någon inläringsteori som fullt ut kan ledsaga läraren i sin praktiska utövning, däremot kan olika teorier hjälpa till att se från olika perspektiv och bidra till att se elevens egenskaper och behov (Imsen, 2000:247). I det

följande kommer resonemang, med utgångspunkt i olika inlärningsteorier beträffande anpassad undervisning presenteras.

Den äldsta av teorierna härstammar från behaviorismen där undervisningen riktas mot en stimuli- och responspsykologi, vilket är en förutsättning för inlärning då det som tidigare lärts in associeras och ligger till grund för nya uppgifter. Vidare har man en optimistisk inlärningssyn där alla, med de rätta förutsättningarna vad gäller takt och sporrar kring arbetsmomenten, kan lära sig allt (Imsen 2000:244).

Enligt Piaget i den kognitiva teoretiska inriktningen är utgångspunkten ackommodation och jämvikt där det handlar om att omarbete och nå en fördjupning. Detta medför att i inlärningen bör innehållet vara lite svårt, eller väcka tankar och frågor, så att eleven själv vill lära sig det nya. Samtidigt finns begränsningar, utifrån mognadsgrad, på hur mycket information eleven kan ta sig an (Imsen, 2000:244).

Det som fokuseras i Vygotskijs teori är att uppgifter som eleven möter ska uppfattas som en utmaning. Den proximala utvecklingszonen är utgångspunkt, vilket innebär att inläraren får möta uppgifter som ligger strax över den egna förmågan, varpå utmaningen ligger i att få stöd och lotsning av någon som kan mer. Koncentrationen ligger inte på vad eleven kan utan snarare på vad den kan lära sig ytterligare. Även här kan elevens mognad komma att begränsa vilka nivåer som kan nås. (Imsen, 2000:245).

3.3 Individualiseringens förändring

När grundskolan infördes blev det ett problem med att anpassa undervisningen till varje elevs enskilda premisser, då det vid införandet blev vanligare med blandade förutsättningar hos eleverna i klasserna (Lundgren, 1996:269). Tidigare i parallellskolesystemet hade elever som inte hängde med fått gå om en klass eller till och med slutat skolan, medan lärarna i det nya systemet skulle lösa problematiken genom ett individualiserat arbetssätt (Lundgren, 1996:269). På 1960-talet ändrades och utvecklades nya insikter om undervisningsprocessen och yttre faktorer som material och undervisningstid sågs som begränsande faktorer (Lundgren, 1996:270). När det gäller undervisningsformer och arbetssätt i skolans läroplaner har en förändring av individualiseringsbegreppet skett över tid. I läroplanen för grundskolan från 1969 tas individualisering upp som en central del av hur metoder och arbetssätt ska utformas (Lgr 69). Vidare beskrivs olika aspekter av att individualisera såsom hastighetsindividualise-

ring och intresseindividualisering där många exempel på hur detta kan göras ges (Lgr 69:63,64).

I olika inlärningsituationer och i ämnen av olika karaktär kan en individualiserande undervisning variera avsevärt både i fråga om elevernas arbetssätt och de läromedel som används... Vid andra former av färdighetsövning kan det vara lämpligare att eleverna arbetar helt i egen takt med individuella uppgifter enligt individuella instruktioner. Detta är motiverat bl a av att elevernas olika förutsättningar där tar sig uttryck huvudsakligen på det sättet, att de behöver olika lång tid för att lära sig ett visst moment (Lgr 69:63).

I 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) finns fortfarande individualisering som fenomen upptaget, men behandlas och beskrivs inte i samma utsträckning som tidigare, dock finns en tydlig riktning för att undervisningen bör utföras utifrån elevens intresse och förmåga (Lgr 80:49-50).

Individualisering måste så långt det är praktiskt möjligt få prägla arbetet. Det innebär en anpassning av stoffet till olika elever, en intresseindividualisering. Den innebär också att olika elever får olika lång tid för att lära sig något. Ett och samma arbetssätt passar inte alla elever. Också arbetssättet måste individualiseras inom de ramar som kravet på en allsidig träning ger. Det finns inget studiesätt, som är det bästa för alla elever (Lgr 80:49-50).

I den senaste läroplanen (Lpo 94) förekommer överhuvudtaget inte formuleringen individualisering längre, utan nu används uttryck såsom att undervisningen ska anpassas och att den ska utgå från tidigare erfarenheter och kunskaper (Lpo 94:4).

Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lpo 94:4).

Förändringen i läroplanen visar på att både skolornas och lärarnas roll har ändrat karaktär över tid, vilket Carlgren belyser då hon redogör för läraryrkets omvandling (Carlgren 2005). Undervisningen i klassrummet har gått mot ett mer individuellt arbetssätt, även hur kunskapen förärvas går mot att eleven själv ska lära sig att bearbeta och värdera uppgifterna (Carlgren, 2005:264). Vidare är det idag till stor del upp till varje lärare och skola att själva utarbeta

former i undervisningen då dagens läroplan beskriver målen för lärandet, men inte som tidigare hur det skulle genomföras (Carlgren, 2005: 263-267).

3.4 Tidigare forskning

Vinterek , som är filosofie doktor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, har skrivit rapporten *Individualisering i ett skolsammanhang*, där hon tar upp en rad olika aspekter av begreppet individualisering, vilket kan tolkas som följer (Vinterek 2006:46).

- Innehållsindividualisering
- Omfångsindividualisering
- Nivåindividualisering
- Metodindividualisering
- Hastighetsindividualisering
- Miljöindividualisering
- Materialindividualisering
- Värderingsindividualisering

På grund av att individualiseringen bottnar i elevernas enskilda behov och förutsättningar menar Vinterek att alla faktorer som nämns på olika sätt kan bidra till en anpassning för den enskilde eleven (Vinterek 2006:45). Eftersom en form av individualiseringsinsats kan gynna en elev men kanske hindra en annan, finns inga generella rekommendationer kring arbetsformer eller sätt att individualisera (Vinterek 2006:120). Vidare framgår det i rapporten att synen på individualisering har förändrats över tid, från att på 1950-talet och framåt ha varit fokuserad på gruppen av elever, till 2000-talet där fokus ligger på den enskilde individen (Vinterek 2006:12). Genom att analysera läroplanerna menar Vinterek att i de två första styrdokumenterna kopplades individen till ett socialt sammanhang, medan dagens läroplan belyser den enskilde individen i högre grad (Vinterek, 2006:38). I anknytning till detta påtalas att en förändring i undervisningsmetoder kan konstateras, då det idag till stor del bedrivs eget arbete i jämförelse mot den tidigare vanligt förekommande helklassundervisningen (Vinterek, 2006:146).

Utifrån synsättet att det är den enskilde eleven som ska förvärva förmågan att ta till sig kunskap tenderar en tolkning av individualisering vara enskilt, eget arbete, vilket Vinterek menar är ett resultat av en alltför otydlig läroplan (Vinterek, 2006:39). Vinterek riktar en kritik mot att använda sig av termer såsom individualisering och elevers behov på ett oproblematiserat sätt då en risk finns att de antas och förstås utifrån en subjektiv tolkning (Vinterek, 2006:41-43).

Bergqvist är professor i pedagogik och forskar bland annat kring samtal och villkor vid lärandet i undervisningen, följaktligen har hon bidragit med forskning kring eget arbete (Bergqvist, 2007). Bergqvist menar att med heterogena klassammansättningar, både vad gäller kultur och ålder, är det svårt att bevara lektioner i helklass som enbart är lärarstyrda (Bergqvist, 2007:95). Detta får till följd att undervisningen individualiseras utifrån enskilda elever, vilket i hög grad resulterar i enskilt arbete (Bergqvist, 2007:95). Förändringen som skett inom grundskolan har inneburit att skolan gått från att vara centralt styrd till att bli lokalt styrd, vilket medfört ett större utrymme för skolorna att själva utforma undervisningen (Bergqvist, 2007:95). Ett argument som framkommer, när det gäller eget arbete i Bergqvist forskning, är att lärarna anser att eleverna rustas för den framtid som vi inte vet så mycket om genom att lära sig ta ansvar, planera och söka information på ett självständigt sätt (Bergqvist, 2007:98). Vidare kan arbetssätt där individen får vara delaktig i att sätta upp mål, bestämma uppgifter och aktiviteter samt påverka arbetsgången i fråga om tidsåtgång och när uppgiften ska lösas, bidra till en högre motivation (Bergqvist, 2007:106).

I ett examensarbete har undersökningen riktas mot hur olika lärare uppfattar och använder sig av begreppet individualisering, där de kom fram till tre olika kategorier; individualisering som en enskild angelägenhet, individualisering som en metodfråga och individualisering som läroprocess (Bengtsson och Tolleson, 2007). Det som är intressant i deras arbete är att de olika kategorierna får skilda konsekvenser för eleverna; som enskild angelägenhet – eget arbete där eleven är med och planerar och även nivågrupperingar används, som metodfråga – utgår från att undervisningen måste vara varierad för att möta allas olika behov, som läroprocess – här ses dialogen och samspelet som det viktiga och läraren fungerar som en stötta (Bengtsson och Tolleson, 2007).

3.5 Tillämpning och praxis i skolverksamhet

I detta avsnitt kommer teorier kring multipla intelligenser och Dunns lärstilsmodell presenteras för att utöka repertoaren för olika sätt att arbeta när det gäller att individualisera. Vidare redogörs även för synen på individualisering utifrån *Ledarskap i klassrummet*, vilken användes i definieringen av begreppet (Stensmo, 1997). Därefter diskuteras den paradox som finns inom skolan och är högaktuell när det gäller individualisering. Avslutningsvis rapporteras delar som behandlar individualisering utifrån den kunskapsöversikt som Skolverket publicerade under hösten (Skolverket, 2009)

3.5.1 Multipla intelligenser

Gardner menar enligt Lindström att människan förfogar över flera intelligenser som åskådliggörs på olika sätt (2005:214). Vidare förklaras att alla människor har dessa olika intelligenser men skillnaden är att de är mer eller mindre framträdande hos de olika individerna (Lindström, 2005:220). Utifrån Armstrong beskrivs Howard Gardners sju intelligenser enligt följande.

När den *Lingvistiska intelligensen* är framträdande har man en fallenhet för språket, muntligt eller skriftligt, vilket syns i en god språkbehärskning. Vidare används språket exempelvis för att argumentera, övertyga, informera eller minnas (Armstrong, 1998:12). Om det istället är den *Logisk-matematiska intelligensen* som dominerar finns en fallenhet för att resonera logiskt och använda sig av siffror på ett funktionellt sätt. Dessutom finns ofta god behärskning av att se mönster och hur olika saker hänger samman (Armstrong, 1998:12). I fråga om den *Spatiala intelligensen* har man istället en fallenhet för det visuella och har förmågan att förändra det som finns, därmed finns en utvecklad känsla för färg och form (Armstrong, 1998:12). I den *Kroppslig-kinetiska intelligensen* besitter individen en fallenhet för att genom kroppen visa känslor och dessutom finns förmågan att skapa föremål med händerna (Armstrong, 1998:12,13). I de fall då individen har en tydlig *Musikalisk intelligens* finns en fallenhet för att utöva, urskilja och uppfatta musik av olika slag, även sinne för exempelvis rytm och melodi ingår här (Armstrong, 1998:13). I den *Interpersonella intelligensens* inriktning finns en fallenhet för att förstå och upptäcka känslor, humör och avsikter hos omgivningen, därtill en utvecklad känslighet för hur andra framstår utifrån kroppsspråk, miner mm. När det

gäller *Intrapersonell intelligens* har personen en fallenhet för att ha god självinsikt och är medveten om sina goda och dåliga sidor. Utifrån denna kunskap om sig själv agerar personen ofta på ett lämpligt sätt (Armstrong, 1998:13). Avslutningsvis nämns även en åttonde intelligens, *Naturalistisk intelligens*, som handlar om att ha förmågan att se mönster likt naturforskare som Linné och Darwin, men även att vara nära naturen och se och känna igen växter och djur (Lindström, 2005:219).

När det gäller att lokalisera den mest framträdande intelligensen kan det räcka med att se på hur ett barn betar sig, exempelvis har ofta ett barn som har svårt att sitta still förmodligen en kroppslig-kinetisk stil (Armstrong, 1998:35). Genom att utgå från de olika intelligenserna i sin undervisning når läraren fler elever, särskilt framgångsrikt och givande är detta för de elever som har specialpedagogiska behov (Armstrong, 1998:140).

3.5.2 Dunns lärstilsmodell

Det som kännetecknar teorierna kring lärstilar är att utgångspunkten ligger i att alla har kapacitet att lära, det som skiljer sig är på vilket sätt och på vilken nivå detta sker (Boström och Svantesson, 2007:20). Forskning kring lärstilar som genomförts av bland andra professorerna Rita Dunn och Kenneth Dunn har lett till en modell som kallas *The Dunn and Dunn Learning Style Model*, som översatts till *Dunns lärstilmmodell* (Boström och Svantesson, 2007:19). Modellen utgår från att en rad av faktorer i olika grad påverkar hur nya moment kan tillägnas och befästas hos individen (Boström och Svantesson, 2007:21). Dessa faktorer kommer i det följande att presenteras i stora drag.

Miljö är en faktor där aspekter som variation av möblering, möjlighet att sitta avskilt, behov av tystnad eller att höra ljud kan vara gällande. Även ljus och temperatur är omständigheter som påverkar elevernas möjlighet till lärande (Boström och Svantesson, 2007:27). *Emotionella faktorer* handlar i detta avseende om olika sätt för att hitta motivation för individen, grad av uthållighet hos individen, på vilket sätt anpassning sker och vikten av struktur för individen (Boström och Svantesson, 2007:45). När det i modellen tas hänsyn till det *Sociala* menas i detta sammanhang med vem inläring sker bäst, om individen vill vara ensam, i par, i grupp, genom en auktoritet eller i en variation av konstellationer (Boström och Svantesson, 2007:49). De *Fysiska faktorer* att ta hänsyn till är de perceptuella, alltså genom vilka sinnen vi lär oss,

genom att höra/auditivt, se/visuellt, känna/taktilt och röra/kinetiskt (Boström och Svantesson, 2007:54). De *Psykologiska faktorerna* tar utgångspunkt i hur individen processar den nya informationen, om man har en analytisk eller holistisk bearbetning, och även om man har en impulsiv eller reflekterande tankestil (Boström och Svantesson, 2007:69).

Genom att arbeta utifrån lärstilar nås den enskilde eleven i dess kunskapsutveckling och får på så vis en individualiserad undervisning, eftersom utgångspunkten blir individen (Boström och Svantesson, 2009:105).

3.5.3 Individualisering i klassrummet

När Stensmo, som är docent i pedagogik och leg. psykolog, beskriver ledarskap i klassrummet utgår han från fem områden som utgör lärarens kontext; kontroll, motivation, planering, gruppering och individualisering (Stensmo, 1997). Vidare tas flera olika sätt som individualisering kan framstå på och tolkas som när det gäller undervisningen i klassrummet vilka härmed kommer att förklaras.

Individuell variation syftar på den pedagogiska psykologin och är ett samlat tema där exempelvis intelligens, intresse, lärstil och olika svårigheter tas upp (Stensmo, 1997:174). Därtill framhålls att elever har olika förutsättningar för att ta till sig kunskaper på vilket påverkar hur de klarar av och löser uppgifter (Stensmo, 1997:175). Fortsättningsvis tas svårigheter vad gäller lärandet, matematik, läs- och skriv och även beteendebriker upp som en del av den variation som läraren kan mötas av i klassrummet (Stensmo, 1997:187ff). I avseendet *Individuellt innehåll* handlar det om vilka uppgifter som ska genomföras och även till vilken svårighetsgrad, vilket eleven utifrån förutsättningar och intresse ska kunna vara med och påverka (Stensmo, 1997:197). Genom att individerna själva får vara delaktiga och har möjlighet att påverka undervisningens innehåll ökar förutsättningarna för en ökad motivation hos eleverna (Stensmo, 1997:197). I fråga om *Individuell tid* finns personliga skillnader vad gäller när uppgifterna ska göras och under hur lång tid, vilket eleverna vid tidsindividualisering kan vara med och påverka (Stensmo, 1997:195). Vidare beskrivs hur skillnaden i tidsåtgång vid skolarbetet kan medföra att en elev inte hinner med alla uppgifter, varpå förslag ges att ge långsammare elever ett fåtal grundläggande uppgifter att arbeta med där förståelsen ligger i fokus (Stensmo, 1997:197). När det gäller *Individuellt arbetsätt* avses variation av inlärningsstilar och vilka olika sorts material som eleven enklast tar till sig kunskaper och lärandet igenom, vilket eleven ska kunna vara med och styra över (Stensmo, 1997: 200). En mängd olika ar-

betssätt tas upp, bland annat Daniel Kolbs fyra lärstilar vilka är; den praktiska stilen, den reflekterande stilen, den logiska stilen och den aktiva stilen (Stensmo, 1997:201). Slutligen när det gäller *Individuell läroplan* så framgår det att elever som är i svårigheter har rätt till en anpassad undervisning utifrån individens behov och förutsättningar, vilket innebär att vid exempelvis lässvårigheter så ska resurser sättas in för att åtgärda eller förebygga dessa (Stensmo, 1997:204).

3.5.4 Paradoxen i skolan

Kullberg problematiserar uttrycket *Eget ansvar* och menar att det sammanblandas med *Eget arbete*. Kullberg menar att uppgiften att som elev själv ta ansvar för den kognitiva utvecklingen är felriktad då detta måste ligga hos läraren, däremot är kravet på att kunna utföra arbetet relevant i sammanhanget (Kullberg, 2004:162). Att få arbeta i sin egen takt och utvecklas utifrån sina egna förutsättningar är en av grundskolans huvudsakliga ståndpunkt, samtidigt ses målet med arbetet i specialundervisningen som att eleverna i fråga ska komma ikapp sina klasskamrater och avancera i sina kunskapsnivåer (Persson, 2008:85). Vidare tar Persson även upp aspekten på eget arbete där eleven förväntas vara relativt självgående och där kommunikation och diskussioner blir en bristvara, vilket annars är en viktig del för elevernas förståelse (Persson, 2008:144). I undervisningen ska läraren utgå från varje elevs förutsättningar och förförståelse för att de sedan i nationella prov förväntas nå målen på ett likartat sätt, vilket Kullberg menar är en av de största paradoxerna inom skolan (Kullberg, 2004:163).

3.5.5 Rapport om resultaten i Svensk grundskola 2009

I kunskapsöversikten *Vad påverkar resultaten i Svensk grundskola?* tas betydelsen av olika faktorer som exempelvis segregering, differentiering och individualisering upp (Skolverket, 2009). Vidare diskuteras att till följd av att styrdokumentet (Lpo 94) inte lika tydligt preciserar vilka metoder och vilket arbetssätt undervisningen ska utföras på, som tidigare dokument (Lgr 80), har ett större tolkningsutrymme getts till läraren (Skolverket, 2009:38). Huvudtanken med detta var att kunna anpassa undervisningen utifrån de behov och förutsättningar som varje elev har. Det som framkommit är att ansvaret istället har förskjutits från läraren till ele-

ven genom att de i högre grad arbetar med eget arbete, istället för att undervisningen utarbetats utifrån olikheten (Skolverket, 2009:38).

Individualiseringen kan ha både positiv och negativ inverkan på elevens resultat, det handlar också om hur definieringen görs och på vilket sätt undervisningen utförs (Skolverket, 2009:41). Utifrån förståelsen att individualisering handlar om ett individuellt arbete, där eleven i hög grad själv ska nå nya upptäckter och hitta förståelse, kan det få till följd att lärarens funktion tenderar att avta, vilket även kan påverka kunskapsutvecklingen då elevens engagemang kan minska (Skolverket, 2009:41). Detta förklaras genom att elever i många fall behöver ha ett större stöd av läraren, vilkens kompetens har betydelse för elevens resultat (Skolverket, 2009:42). Utifrån förståelsen att individualisering handlar om att individanpassa undervisningen utefter elevernas egna förutsättningar, där läraren utarbetat god kännedom om sina elevers förmågor, behov och erfarenheter påverkas elevernas resultat i en positiv riktning (Skolverket, 2009:42). Detta kräver ett synsätt som belyser att det är skolans ansvar, och inte den enskilde eleven, att varje elev lyckas i sitt lärande, vilket fordrar ett stort engagemang från lärarens sida (Skolverket, 2009:43).

Andelen elever som är i behov av särskilt stöd är fler idag än det var i början på 1990-talet, vilket kan förstås som en effekt av att förutsättningarna för att undervisningen ska kunna anpassas efter elevernas enskilda behov har försämrats (Skolverket, 2009:31). Vidare är individuellt arbete, eget arbete ofta svårare att hantera för elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2009:32).

3.6 Sammanfattning av teoretisk ram och tillämpning

I detta avsnitt har begreppet individualisering beskrivits på så vis att det framgår att det är ett mångtydigt begrepp. Detta visar sig i Vintereks (2006) forskningsrapport, i Skolverkets kunskapsöversikt (Skolverket, 2009), i forskningsrapport kring eget arbete (Skolverket, 2007) och i ett examensarbete (Bengtsson och Tolleson, 2007). Mitt syfte har varit att belysa hur eller om den mångfasetterande tolkningen även får betydelse och konsekvenser i klassrummen. Eftersom flera tolkningar finns är det inte anmärkningsvärt att en rad olika metoder för att arbeta med individualisering uppstår. Genom att påvisa hur begreppet har använts i läropla-

nera över tid kopplat till hur även skolan i sin styrning har förändrats, ges möjlighet till förståelse för denna omvandling. Eftersom en del av undersökningen består i att belysa hur man konkret arbetar med individualisering blir genomgången av studiens tillämplande metoder relevant. Vidare tas upp hur eget arbete i många fall ses som extra besvärligt för elever i behov av särskilt stöd (Persson, 2008, Skolverket, 2009).

4 Metod

4.1 Val av metod

Eftersom min intention var att få fram på vilket/vilka sätt verksamma lärare individualiserar och hur medvetet detta arbete är, handlar det om att förstå och tolka verkligheten. Detta för mig in i en fenomenologisk och hermeneutisk tradition, där förståelse, förklaring och tolkning ligger som grund i undersökningen (Thomassen, 2007:182, Stukat, 2005:32) . När utgångspunkten ligger i hermeneutiken och fenomenologin är metoder att använda sig av kvalitativa, såsom intervjuer, observationer, videoinspelning och textanalyser (Larsen 2007:96). Min undersökning var empiridriven och de metoder som användes var observationer och intervjuer i kombination, för att belysa och få lärarnas syn på om individualisering genomsyrade deras undervisning. Genom att videoinspela observationerna hade jag förmodligen kunnat få syn på fler detaljer och skeenden som jag nu missade, för när jag fokuserar på en händelse så missar jag en annan, vilket vetenskapsfilosofen Popper beskriver sker vid observationer (Thomassen, 2006:86). Samtidigt var inte observationerna min huvudmetod, utan ska mer ses som ett komplement där lärarnas handlande i klassrummet bidrar till en mer sanningsenlig bild av undervisningen.

4.2 Undersökningsgrupp

Undersökningen utfördes i fyra olika klasser på två olika skolor, vilka valdes utifrån ett icke-sannolikhetsurval och genom ett godtyckligt urval där kriterier för geografiskt läge blev normerande (Larsen, 2007:77). Den ena skolan, som är belägen i en mellanstor stad, är en kom-

munal skola i ett mångkulturellt område med närmare 20 nationaliteter representerade, medan den andra skolan är belägen i ett mindre samhälle och med mindre kulturell mångfald. Båda skolorna ligger någonstans i Stockholms län och kommer i mitt arbete benämnas som Blåbärsskolan och Hallonskolan för att underlätta läsningen.

På Blåbärsskolan gjordes inledningsvis observation och intervju med lärare från år två, denna intervju blev en gruppintervju. Enligt Trost kan en nackdel med gruppintervju vara att talutrymmet inte blir jämbördigt, å andra sidan kan fördelen vara att intervjupersonerna i högre grad för ett samtal i växelverkan (Trost, 2005:24ff). Nästa besök på Blåbärsskolan gjordes i år ett där intervjun genomfördes med den lärare som observerats under dagen. På Hallonskolan inleddes undersökningen i år två där intervjun gjordes på lunchrasten. Den andra intervjun på Hallonskolan utgick från år tre vars lärare medverkade i studien. Fyra klasskonstellationer observerades och sex personer deltog i intervjuerna, dock framträder inte alla personer i gruppintervjun i samma omfattning.

Presentation av intervjupersonerna

Harriet – är i 50-årsåldern och arbetar som lärare i år ett på Blåbärsskolan. Hon har arbetat inom förskolan sedan 1975 och är sedan cirka tio år tillbaka utbildad lågstadielärare.

Hillevi – är i 35-årsåldern och arbetar som lärare i år två på Blåbärsskolan. Hon har varit verksam i yrket i tio år och har en 1-7 utbildning med inriktning på matematik, naturorientering, svenska och samhällsorienterade ämnen.

Marika – är i 40-årsåldern och arbetar som lärare i år två på Blåbärsskolan. Hon har varit verksam i cirka sju år och började sin karriär som fritidspedagog och vidareutbildande sig sedan så att hon blev behörig i grundskolans tidigare år.

Ingalill – är i 60-årsåldern och arbetar som lärare i år två på Blåbärsskolan. Hon är lågstadielärare och har arbetat i skolan i ungefär 35 år.

Gunilla – är i 40-årsåldern och arbetar som lärare i år två på Hallonskolan. Hon har varit verksam inom yrket i cirka 20 år och är utbildad lågstadielärare.

Annelie – är i 40-årsåldern och arbetar som lärare i år tre på Hallonskolan. Hon har varit verksam i skolan i fyra år och är utbildad F-6 lärare.

Sammanfattningsvis var det Harriet, Hillevi, Marika, Ingalill, Gunilla och Annelie som deltog i min intervjustudie och samtliga namn är fingerade och kan således inte sammankopplas med de verkliga personerna.

4.3 Genomförande

Jag har observerat klassrumssituationen i grundskolans tidigare år, i två olika skolor för att skapa en bild av hur och om individualisering sker på ett för mig synligt sätt. Observationerna utfördes under en skoldag, vilket jag inser inte kommer att vara representativt för hur undervisningen generellt ser ut i klasserna. Valet att ändå utföra observationer grundades i att de bidrar till en bättre helhetsbild, vilket är en vanlig metod för att komplettera andra tillvägagångssätt (Stukat, 2005:50). Efter observationerna intervjuade jag lärarna vars klasser jag observerade för att få en bild av vad de själva ansåg om individualiserad undervisning. Genom att göra en metodtriangulering, (Stukat, 2005:37) det vill säga både intervjua lärarna och observera undervisningssituationer anser jag mig ha fått en mer sanningsenlig bild än om jag exempelvis enbart skulle förlita mig på intervjuerna.

När observationerna utfördes var min intention att se på helheten och bilda mig en uppfattning om hur lektionerna anpassades utifrån de olika individernas pedagogiska behov. Till min hjälp utformade jag ett observationsschema där jag noterade det som hände och hur eleverna bemöttes av läraren. Min tanke var att i största möjliga mån genomföra en icke-deltagande observation där jag i första hand skulle fokusera på det som skedde i klassrummet (Larsen 2007:90). Det visade sig att jag i flera fall tenderade att övergå till att genomföra en deltagande observation där jag både var passivt och aktivt deltagande (Larsen 2007:90,91). Det föll sig naturligt att i vissa sammanhang ingå i kontexten för att lättare nå studiens ändamål, att undersöka hur individualiseringen gick till. Den yttre miljön kommer även att beskrivas dels utifrån möblering och dels utifrån andra aspekter som främjar och tillgodoser individens enskilda behov, vilket Boström och Svantesson tar upp som viktiga faktorer vid inläring (Boström och Svantesson, 2009).

Intervjuerna genomfördes i anslutning till det observerade tillfället, då det dels var lättare för mig att knyta an till det jag sett, dels lättare för läraren att minnas vad han/hon gjort och sagt. En intervjuguide (se bilaga 2) utarbetades där färdiga frågeställningar och följdfrågor kompletterades med frågor som kom upp utifrån samtalet och det jag observerade, vilket innebar att intervjun var av en ostrukturerad karaktär (Larsen, 2007:84). Frågorna konstruerades utifrån syftet och frågeställningarna men även utifrån flera perspektiv för att möjliggöra en mer

tillförlitlig kartläggning av lärarnas tankar. Till min hjälp vid intervjuerna använde jag mig utav en bandspelare, men som komplement och av säkerhetsskäl gjordes även stödanteckningar och stolpar kring lärarnas bakgrund och synpunkter i stora drag.

4.4 Bearbetning av data

Efter de genomförda observationerna och intervjuerna så transkriberades materialet i sin helhet genom att jag lyssnade av intervjuerna och skrev ord för ord vad som informanterna berättade. Vidare har även observationen sammanställts utifrån vad jag under dagen såg. Därefter har jag läst igenom materialet vid ett flertal tillfällen för att i ett senare skede även lyssna igenom intervjuerna ytterligare gånger. Detta gjordes dels för att återigen höra tonfall, tveksamheter, suckar och skratt för att få en tydligare bild av informanternas åsikt, och dels för att lyssna av och få en känsla av vad de olika respondenterna lägger störst vikt vid. För att hitta kärnan i ämnet sammanfattades punktvis det som var intressant och spännande i intervjuerna, för att sedan systematiskt kunna välja ut teman som sedan med hjälp av överstrykningspennor markerades i texten. Därefter genomfördes det mödosamma arbetet med att sammanställa resultaten från intervjuerna så att alla viktiga delar från materialet kom med.

4.5 Etiska överväganden

När forskningsundersökningar genomförs finns några etiska principer som varje forskare ska ta hänsyn till, dessa riktlinjer är framtagna av Vetenskapsrådet (2002).

I det följande beskrivs hur de fyra kraven på principiell etik har behandlats och tagits hänsyn till i denna undersökning.

Informationskravet - Berörda personer i undersökningen har fått ett informationsbrev (se bilaga 1) där det redogörs för vad undersökningen handlar om, att det är ett examensarbete, att deltagandet är frivilligt och att personen i fråga har rätt att avbryta medverkan när den vill, vidare informerades om önskemål att få använda bandspelare vid intervjun (Vetenskapsrådet, 2002:7f). *Samtyckeskravet* - Genom både muntlig och skriftlig försäkran har samtycke delgivits (Vetenskapsrådet, 2002:9ff). *Konfidentialitetskravet* - Forskningsarbetet anonymiseras vilket innebär att namn på skolor, lärare och andra kännetecknande detaljer

ändras (Vetenskapsrådet, 2002:12f). *Nyttjandekravet* – Det insamlade materialet används enbart i forskningssyftet och förstörs när arbetet är avslutat (Vetenskapsrådet, 2002:14).

Personerna i min undersökningsgrupp har varit väldigt tillmötesgående och samarbetsvilliga. Ingen har uttalat något motstånd till att bli inspelad under intervjun, möjligtvis har en viss nervositet kunnat skönjas då det finns en ovana vid att dels intervjuas, och dels med bandspelare som hjälpmedel. Samtliga intervjupersoner har undertecknat och gett sitt samtycke till nyttjandet av informationen som delgivits under observationen och intervjun.

4.6 Begränsningar

Att jag endast har observerat under en dag gör att det är just denna specifika dag som jag ser framför mig när jag resonerar och tolkar klassrumssituationen. Även om jag genom intervjuerna fått en bild av hur det kan se ut andra dagar så kan jag inte komma ifrån detta faktum. Vidare kan jämförelserna klasserna emellan vara missvisande. Skillnader finns, men yttre omständigheter måste även tas i beaktande, såsom gruppstorlek, årskurs, och den totala skolmiljön. Men på samma gång är detta faktorer som alltid kommer vara gällande och påverka hur klassrumssituationer på olika skolor och med olika lärare ser ut.

Eftersom intervjufrågorna sammanställdes i ett relativt tidigt skede av arbetet menar jag att infallsvinklar och perspektiv som inte var klara för mig då, har blivit synligt för mig under arbetets gång. Vidare var det långt mellan mina intervjuperioder och de senare intervjuerna upplevde jag mer givande när det gäller mängden stoff. Samtidigt tenderar mina frågor att gå in i varandra, men å andra sidan kan likartade frågor även möjliggöra en variation som kan bidra till att se nyanser i svaren. För undersökningens tillförlitlighet var jag tvungen att genomföra samma frågegång som vid tidigare tillfällen, för att få ett material som var möjligt att jämföra med varandra.

5 Resultat, analys och diskussion

I resultat- och analysdelen presenteras, analyseras och diskuteras det som jag utifrån intervjuer och observationer kommit fram till. Materialet i undersökningen delas in i olika teman där likheterna och skillnaderna respondenterna emellan synliggörs. Vidare presenteras inte

observationerna för sig utan de kommer att vävas in med intervjumaterialet. Däremot beskrivs de olika klassrummen för att läsaren ska få en helhetsbild av hur de skiljer sig i form av möblering, material och övriga yttre faktorer. Som tidigare nämndes var alla deltagare i gruppintervjun inte lika framträdande, vilket kommer att synas i mitt resultat. Däremot var alla delaktiga och samtliga var närvarande under observationen, så mot bakgrund av detta kommer lärarens namn skrivas ut vid citat, och i den löpande texten uppger jag ibland skolan och årskursen och i andra fall läraren. Teman som undersökningen tar upp utgår från mitt syfte och mina frågeställningar och är; lärstilar och multipla intelligenser, att arbeta med olikheten, på vilka sätt sker individualisering och praktiska möjligheter och hinder att individualisera.

5.1 Presentation av klassrummen

Blåbärsskolan år två – Skolan har inga traditionella klassrum, utan klassrummen kallas istället för hemvister. När alla elever i år två är samlade är de över femtio barn, men de är indelade i tre grupper. Elevernas böcker och övriga material finns i lådor, och barnen sitter i grupper om ungefär 4-6 stycken vid arbetsbord. Alster som eleverna arbetat med pryder väggarna och stora fönster gör att det kommer in ljus.

Hallonskolan år två – Skolan har traditionella klassrum och Gunillas är fyllt av olika material. Eleverna sitter i grupper om cirka fyra stycken och även de har lådor att förvara sina böcker i. På väggarna sitter barnens konst, det finns brickor med lerfigurer och spår syns efter tovade ullfigurer. Fem stafflin finns i klassrummet och även ett musikinstrument. För övrigt finns även två datorer som barnen kan använda vid behov. De är knappt tjugo elever i klassen.

Blåbärsskolan år ett – Skolan har inga traditionella klassrum, utan klassrummen kallas istället för hemvister. Harriets mentorsbarn håller till i ett litet rum som det går att stänga om, och de är nära tjugo. Även år ett har tre grupper med elever och de har lådor med sitt skolmaterial. På väggarna syns höstdikter men det får inte plats så väldigt mycket mer eftersom rummet är litet.

Hallonskolan år tre – Skolan har traditionellt klassrum och här finns även lite äldre variant av bänkar, med lock där böcker och dylikt förvaras. De är nära trettio elever i klassen. Väggarna är ganska kala men runt om i rummet finns olika sorters material utplacerade. Ett gruppum finns där man kan sitta lite ostört, en dator finns där och ytterligare en dator i klassrummet.

Dessutom finns en Smart Board som används i undervisningen för att synliggöra olika moment, men även att delge information och ha filmvisning via Smart Boarden förekommer.

5.2 Lärstilar och multipla intelligenser

I intervjuerna har frågan lyfts huruvida lärarna medvetet utgår från barnens olika lärstilar och multipla intelligenser i sin undervisning. Alla lärarna är medvetna om att det finns olika sätt som främjar olika individers inläring,

Hm men det finns ju liksom i bakhuvudet, men sen vad man kan göra när man är på den ytan det är ganska begränsat (Marika, Blåbärsskolan år två).

Jo, man plockar väl bitar från olika håll (Gunilla, Hallonskolan år två).

Det tänker man på hela tiden tycker jag. Men ändå så gör, skolmiljön blir ju väldigt enkelsidigt inriktad (Harriet, Blåbärsskolan år ett).

Presenterar saker på olika sätt. Höra göra. Det man gör med kroppen fastnar i knoppen. Är någon sådan här ...[otydligt] (Annelie, Hallonskolan år tre).

Däremot så skiljer det sig i hur mycket lärarna använder sig av det i praktiken. I intervjuerna är det tydligt att lärarna från Blåbärsskolan för ett resonemang kring att skolans arbetssätt och struktur försvårar ett arbete utifrån detta. Vidare menar år två på Blåbärsskolan att de arbetar med exempelvis matematik på olika sätt, en lektion kan de ha ute-matematik, en annan matematiklektion utifrån läroboken och en tredje matematiklektion i form av spel, problemlösning och andra uppgifter utanför läroboken. Genom denna strategi har de arbetat visuellt, kinetiskt och taktilt och när det gäller den taktila inläringen så är det just via pussel och spel som den främjas (Boström och Svantesson, 2007:56).

I år två på Hallonskolan framgår från intervjun att läraren använder sig av lite olika metoder, dels finns en medvetenhet kring att vissa elever behöver hjälp av bilder, det visuella vilket Boström och Svantesson menar kan tyda på en holistisk informationsbearbetning (Boström och Svantesson, 2007:72). Vidare finns det andra som behöver tydliga instruktioner för att förstå uppgifter, vilket å andra sidan kan förstås som en analytisk informationsbearbetning

(Boström och Svantesson, 2007:72). Utöver detta så arbetas det i klassrummet utifrån olika estetiska ämnen såsom bild, musik, teater och andra skapande aktiviteter och dessutom finns mängder av material till exempel spel, aktivitetslådor, laborativt material. Ett klassrum där det finns material som eleverna kan använda praktiskt främjar en person med kroppslig-kinetisk intelligens (Armstrong, 1998:89).

Harriet i år ett på Blåbärsskolan resonerar kring olika lärostilar och menar att det krävs god kunskap som lärare för att kunna presentera olika sätt att lära sig på för eleverna. Detta betonas även av Boström och Svantesson som menar att lärare bör vara införstådda med vilken lärostil eleverna arbetar bäst utifrån (Boström och Svantesson, 2007:26). Vidare betonar Harriet att det även kan handla om tidsbrist samt att den stora mängden av barn förutsätter att mindre grupper kan skapas.

För det klart en del lär sig mer med kroppen, det förstår ju jag också. Och en del lär sig mer visuellt och andra auditivt och hela biten. Men det är lite svårt att få ihop det tycker jag...

Och på något sätt, man måste ju också ha en grund att välja ifrån. Det är ju en sak att säga, välj lärostil, om du kan läsa (Harriet, Blåbärsskolan år ett).

Samtidigt synliggör observationen att Harriet dels använder kroppsspråket i förklaringar i elevernas uppgifter, dels låter hon några elever arbeta med klossar i matematiken. Därtill utför hon en övning där barnen får röra lite extra på sig då hon märker att många har svårt att sitta stilla.

I år tre på Hallonskolan framstår läraren som mycket väl medveten om elevers olika behov i form av inlärningsstilar, då hon vid flertalet tillfällen resonerar kring höra, göra och se. I klassrummet finns även en Smart board vilken hon använder för att illustrera olika sätt att tänka. Vidare förklarar hon att i gemensamma genomgångar i matematik, vilket ibland görs när hon märker att inte alla elever har förstått, använder hon förklaringsmodeller som är både laborativa, auditiva och visuella för att fånga så många som möjligt av eleverna. Genom att använda dessa olika förklaringsmodeller breddar hon registret och ökar chanserna för att fler ska förstå (Boström och Svantesson, 2007:26).

Och det tycker jag, det är det som är så viktigt när man vet att man har barn som inte orkar lyssna, ja då måste jag visa det på ett annat sätt. Och en del måste ha klossarna framme och känna på dem (Annelie, Hallonskolan år tre).

När det gäller faktorer kring miljön såsom möjligheter till tystnad och alternativa möbler finns blandade varianter. I år ett på Blåbärsskolan får några elever gå och läsa i mediateket där det finns soffor att sitta i. Även i år två på Hallonskolan får eleverna under läsprojektet sätta sig i soffor, på golvet eller på arbetsplatsen och även utspridda över skolan där lediga utrymmen finns. Att få möjlighet att vistas i en mer informell miljö med exempelvis runda bord och soffor kan hjälpa vissa elever att må och prestera bättre (Boström och Svantesson, 2007:30). I år två på Blåbärsskolan är det en flicka som går och sätter sig i ett litet rum för att få arbeta ostört, en stund senare kommer ytterligare en flicka dit. Slutligen i år tre på Hallonskolan finns ett grupprum där eleverna kan sätta sig för att sitta avskilda, men här finns även hörlurar att tillgå om man har behov av absolut tystnad.

5.3 Att arbeta med olikheten

En av mina utgångspunkter i arbetet är hur man i praktiken går till väga och handskas med mångfalden när det gäller elevernas utveckling och förmågor. Följaktligen vill jag undersöka hur verksamma lärare ser på denna företeelse och konkret arbetar i undervisningen utifrån det.

Marika uttrycker direkt att det är det som är det roliga och utmanande i det här yrket, men tillägger samtidigt att det även är en svår del av det. Gunilla menar vidare att det alltid har funnits elever på olika nivåer och med olika behov, skillnaden idag är att det är färre vuxna som kan hjälpa till och stödja dem. Skolverket betonar att elever i behov av särskilt stöd har ökat sedan 1990-talet, och vidare ifrågasätts om en anpassad undervisning som utgår från individens behov har reducerats i skolorna (Skolverket, 2009:32). Både Harriet och Annelie konstaterar att det är en stor spridning bland eleverna, vilket Annelie fortsättningsvis menar förutsätter ett individualiserat undervisningssätt.

När det gäller att tillgodose både starka och svaga elever i gemensamma uppgifter menar Marika att de i arbetslaget måste lägga ner tid på att hitta lösningar.

Men om den ska utmana alla och även passa för dem som har det lite svårare så kräver det mer tanke bakom, av oss. (Marika)

I gruppuppgifter gör de oftast sammanslagningar där de vid olika tillfällen har skilda syften, vilket gör att grupperna skiftar. Exempelvis vid problemlösningar kan lärarna vissa gånger sätta ihop de elever som kan argumentera tillsammans, medan de andra gånger blandar olika karaktärer.

I Gunillas klass är barnen väl medvetna om varandras olikheter, de vet vilka som är duktiga och vilka som behöver mer hjälp, och de uppmuntras att hjälpa varandra. Vidare berättar Gunilla att flera av barnen som har svårigheter med att exempelvis läsa och skriva däremot kan visa sig starka i mer kreativa ämnen. Det är viktigt och bra för deras självkänsla då den växer genom glädjen över att lyckas.

Det har man ju sett när vi jobbar med lera till exempel. De här som det är turbo på annars kan ju stå med den här en hel dag bara. Till och med stängt här liksom. [Tar sig åt öronen] Så det vet man vilka som funkar. Och om man tar fram lera eller färg så vet man vilka som ska börja. (Gunilla)

Det är ett tillåtande klassrumsklimat där elevernas skapande och kreativa sida tas till vara. Exempelvis berättar Gunilla att hon sällan nekar när barnen vill måla eller rita med olika material. Under observationen var det även två flickor som spontant fick göra ett uppträdande under lektionstid. Dessutom menar Gunilla att ju mer erfarenhet man får och ju mer material man samlar på sig desto lättare är det att tillgodose olika elevers behov.

Harriet berättar att när de planerar undervisningen så tänker de alltid utifrån vilka barn de har. De låter uppgiften innehålla sådant som alla ska göra, men även något att bita i för de elever som behöver det. Därutöver måste de som har svårigheter ges möjlighet till stöd och hjälp. Vidare betonar Harriet att hon uppfattar dagens barn som väldigt öppna för olikheter och att de är vana vid att man arbetar med olika saker. Eftersom tidsåtgången är olika för olika individer är detta med varierade uppgifter vanligt. De elever som behöver extra hjälp går ibland iväg till en lärare som arbetar mer med spel och andra metoder för att tydliggöra olika moment. I livskunskapen diskuterar de och lyfter ofta ämnen kring olikheter, på vilket sätt vi är lika och olika till exempel.

Ju fler aktiviteter som finns desto mer främjas olikheten resonerar Annelie, eftersom alla är bra på olika saker. Vinterek tar upp metodindividualisering där det framgår att olikheten i inlärningsstrategier främjas av olika undervisningsstrategier, trots detta pekar resultat mot att mångfalden av metoder istället har krympts (Vinterek, 2006:121f). De tar ofta upp att det finns olika sätt att tänka på och att de ska ha ett tillåtande och öppet klassrumsklimat, samt att hon uppmuntrar eleverna att vara varandra behjälpliga. Vidare menar Annelie att det har varit lite fult att prata om nivåanpassad undervisning för att det blir någon form av särskiljning, men påpekar att hon tror att det i många fall kan vara vissa barns enda överlevnad.

Men oavsett hur mycket man individualiserar så blir tiden aldrig mer. Det är samma kunskap som du ska förvärva dig under samma tid. Och det är det som kan bli det komplexa (Annelie).

5.4 På vilka sätt sker individualisering?

Ytterligare aspekter som ligger till grund för min undersökning är att få syn på olika sätt att individualisera undervisningen.

I år två på Blåbärsskolan arbetar de lite olika beroende på ämne. I svenska när det gäller läsprojektet, där de utgår från skönlitteratur, är eleverna indelade utifrån kunskapsnivåer. Diskussioner pågår om att eventuellt nivågruppera inför ett projekt i matematiken, där stora variationer i kunskapen finns. När man nivågrupperar elever får grupperna inte bli bestående, utan de ska med jämna mellanrum utvärderas för att motverka eventuella låsningar (Skolverket, 2009:31). I övriga ämnen arbetar eleverna till största del med likadana grunduppgifter, som sedan bearbetas olika beroende på elevens förutsättningar.

/.../ då kom vi in på att det var mycket lättare att individanpassa i svenskan, för där kan man göra fördjupningar så att man kan kräva olika mängd av texten, längden där. Och man kan tänka på det här med punkt och stor bokstav och stavning och hela den biten. Medan det är lite svårare i maten. Det kräver mycket mera och bygger vidare på att du har alla delar innan (Hillevi).

Men när det gäller den arbetsbok som finns i svenskan anser de att det är svårare att individanpassa, och menar att den för vissa är för lätt medan det för andra är för svår. I Örebergs modell (I Vinterek) framgår att när alla elever får likadana uppgifter är individualiseringsgraden mycket låg (Vinterek, 2006:47). I matematiken arbetar de med Matteormen där en rad olika

uppgifter ska utföras. Eleverna får själva bestämma i vilken ordning uppgifterna ska göras, och det finns ett slutdatum då de ska vara klara med hela ormen. Till viss grad sker en tidsindividualisering och innehållsindividualisering eftersom eleverna kan påverka i vilken ordning och under hur lång tid arbetet ska utföras (Stensmo, 1997:195-197). Denna termin har lärarna även börjat arbeta med diagnosmaterialet Diamant, vilket hjälper dem att få syn på var resurser ska sättas in och utifrån resultaten vet de också vilka moment den enskilde eleven behöver arbeta extra med.

I Gunillas klassrum arbetar eleverna relativt ofta med eget arbete, då de har en rad olika material att utgå ifrån såsom läroböcker, pussel, spel och bokstavs- ord- och målarlådor. Detta varvas med mer traditionella lektioner med genomgångar och genomsamma uppgifter, samt undervisning där de estetiska ämnena integreras med de övriga, vilket Gunilla anser är väldigt viktigt. Dessutom ligger det i skolans uppdrag att eleverna genom olika uttryck som exempelvis bild, musik och skapande ska få tillägna sig kunskaper (Lpo 94:7). Alla elever har varsitt arbetschema som de kan arbeta med när övriga uppgifter är klara. Arbetschemat görs av Gunilla i samråd med eleven då de utgår från vad eleven behöver träna på just nu, vilka metoder och material som används har eleven möjlighet att påverka. Även i denna klass arbetar de med läsgrupper som är baserade på utvecklingsnivå, och Gunilla påpekar att dessa ändras och ses över vartefter elevernas utveckling, vilket ligger i linje med de bestämmelser som finns när det gäller nivågrupperingar (Skolverket, 2009:31). När det gäller att anpassa utifrån varje individ,

Man vet, om det ska skrivas, då vet jag att de här behöver att jag skriver före. Och den här måste jag titta till så att han skriver på raderna, den här måste jag kolla... Den här måste ha hjälp att läsa instruktioner och sådana här saker.

/.../ man vet ju vilka som behöver en lapp vid sidan så här, jag vet vilka som har svårt att se på tavlan. Det är också så där hur man placerar barn, vilken de kan sitta ihop med och inte. De här går ju ofta och sätter sig där det går, (Gunilla).

Ett flertal elever har specialpedagogiska behov som stäcker sig utöver den tid som de faktiskt får extra hjälp. Gunilla berättar att hon och hennes kollega planerar att starta upp en liten matematikgrupp med elever som inte riktigt hänger med. Det är inte enbart eleverna som redan har specialpedagogisk hjälp, utan även övriga som helt enkelt inte har tillägnat sig kunskaperna. Lärarna inser att de måste bromsa och gå igenom det grundläggande inom talområde 0-

10, för om inte eleverna är säkra på det momentet så kan de heller inte ta till sig och förstå uppgifter med tal upp till 100. Så det blir ett sätt att individualisera för denna grupp av elever. Harriet menar att hon självklart skulle vilja individualisera ännu mera, men hon anser ändå att de har lyckats någorlunda, i synnerhet när det gäller svenskan. För där har de kartlagt varje barn, för att försöka träffa rätt i fråga om hur långt de kommit i sin läsutveckling. Det finns en rad olika läsläxor på varierad nivå så där finns stora möjligheter att anpassa utifrån deras enskilda behov.

Varje vecka går de igenom en bokstav, och där gör alla likadant. Sen har de en bok som heter *Min egen bok* där man jobbar med bokstaven på olika sätt. De elever som har kommit längre i sin progression har ytterligare uppgifter att arbeta med exempelvis *Äppelboken* där man arbetar med läsförståelse. Väldigt många av barnen tycker om att skriva egna sagor, vilket de då får göra utefter sin egen förmåga. De som skriver själva blir inte korrigerade, men i de fall då Harriet visar och skriver före är hon ytterst noga med att eleverna skriver av rätt med versaler, gemener och punkt.

Men då måste man på något sätt titta efter hur långt de har kommit i sin utveckling och vad de har för förmåga. Jag kan ju inte kräva samma sak av alla barn. Utan det som är jättebra för någon det är ju inte ok för någon annan. ... Jag har ju några, ett flickgäng där som jag naturligtvis ställer högre krav på, för annars kommer ju inte de vidare i sin utveckling (Harriet).

Vidare påtalar hon att det tar ett tag att bilda sig en uppfattning om exakt hur mycket hon kan kräva av var och en.

Annelies elever arbetar minst ett pass om dagen med eget arbete. Vinterek betonar att eget arbete som metod har ökat och traditionell undervisning blivit mindre vanlig (Vinterek, 2006:146). Vidare menar Carlgren att den förändring som skett inom skolan över tid påverkat undervisningsformerna (Carlgren, 2005:264). Sedan kan klassen under passet även ha gemensamma genomgångar för att därefter återgå till det egna arbetet. Annelie anser att hon har goda möjligheter att individualisera sin undervisning och uppskattar att hon gör det till ungefär 65%. Däremot påpekar hon att när det är elever som har svårt med läsningen så finns det inga anpassade texter när de exempelvis läst om urtiden.

Men om man tänker på läromedlen, de är ju framförallt inte individualpassade så fort man använder sig av mycket läromedel så blir det svårare att individualpassa, för de är inte individualpassade. Då skulle man

kanske ha texter som är om urtiden på tre olika sätt. En på låg med lite text, en normal med lagom text och en med mer fakta och siffror och komplicerad text, egentligen (Annelie).

Det Annelie gör för att förbereda eleverna på texten är att hon skickar hem den i läxa så att de hemma har möjlighet att arbeta lite med den och bygga upp förförståelsen. För att kunna möta eleven i dess nivå använder sig Annelie av mycket eget material och hon poängterar vikten av att presentera det för eleverna så att vet vad de har att välja mellan. En del material lägger hon ut via E-post som barnen kan arbeta med hemma. Det kan var multiplikationstabellen, välskrivning eller annat som behöver nötas in. Vinterek menar att skolan skjuter över ansvaret för elevernas individualisering till föräldrarna (Vinterek, 2006:48).

Eleverna får själva vara med och planera vad de ska arbeta med i eget arbete, vilket utvecklingsamtal och den individuella utvecklingsplanen ligger till grund för. Bergqvist framhåller att elevens motivation kan höjas när den är delaktig i målen och i val av vilka uppgifter den ska arbeta med (Bergqvist, 2007:106). Vidare har eleven genom delaktigheten fått påverka både arbetssätt och innehåll vilket ses som en del av individualiseringen (Stensmo, 1997:173). Ibland måste Annelie vara med och styra då eleven enbart väljer uppgifter utifrån intresse och det som är underhållande, istället för sådant som den behöver träna och arbeta med. När eleven gör val som inte ligger i linje med målet påminner Annelie dem om att gå tillbaka till skoldagboken där deras IUP sitter.

Och att man får utmaningar lite grann över sin kunskapsnivå. Vygotskij pratar om proximala utvecklingszonen det är svårt ibland att lägga sig på den...

... det man kan märka det på, är att det blir mer oroligt i klassen, de får ingen utmaning, det är ganska tråkigt, och då blir det också rörigare i klassen, man behöver inte gå ner och fokusera på vad det är som står där egentligen. Det kan jag märka (Annelie).

Annelie resonerar utifrån Vygotskijs inläringsteori när hon talar om hur elevernas beteende kan förstås. Genom att ta hjälp av olika teorier menar Imsen kan vara ett stöd för att se elevens behov, vilket är en del av läraruppgiften (Imsen, 2000:247). Vidare individualiserar Annelie genom att göra häften med stenciler som utgår från vad eleverna behöver öva på här och nu. Genom ett avprickningssystem ser hon hur varje elev ligger till och har arbetat med och vilka moment som fordrar extra träning. Utifrån detta planeras deras individuella lektioner, men Annelie betonar att hon inte gör 28 olika häften utan snarare för grupper om 4-6

elever. Skolverket framhåller att ansvaret förskjuts från läraren till eleven genom eget arbete, vidare påpekas att undervisningen borde utarbetas från olikheten (Skolverket, 2009:38).

5.5 Praktiska möjligheter och hinder för individualisering

I år två på Blåbärsskolan ser man det stora elevantalet som ett hinder för att kunna individualisera på ett tillfredsställande sätt. Nackdelen är att det är svårt att hinna vara på eleverna och ställa de där rimliga kraven, samt svårt att stötta och hjälpa de som är i behov av det. De uttalar även en frustration över att inte hinna följa upp de uppgifter som eleverna arbetar med. Samtidigt menar de att de har stora möjligheter att individualisera vid de tillfällen som gruppen delas i olika konstellationer, vilket medför att de då har ett fåtal barn att arbeta med.

Men det är ju också så, jag tänker på nu när vi har haft en sådan här dag. Vilka jag har suttit bredvid. Jag har suttit bredvid de som man verkligen måste sitta bredvid och peka. Det är ju faktiskt inte de här stjärnorna som har fått mig då idag...

... Jo de får lite uppmuntrande ord, man tittar på vad de har gjort och ger lite beröm och klappar om dem lite. Och ser dem. För självklart, så ser dem gör vi ju, men... (Marika)

Marikas tankegångar bekräftar att den anpassade undervisningen i första hand kommer de svaga till gagn, ett förfarande som Imsen problematiserar och ifrågasätter då anpassning bör ske utifrån både svaga och starka elever (Imsen, 2000:243). Vidare tar de upp bristen på material och att undervisningen styrs av det material som finns. Därtill finns en tidsbrist som gör det svårt att konstruera uppgifter utifrån varje individ. Ur ett organisatoriskt perspektiv anser de att undervisningsmiljön bidrar till att det blir rätt fyrkantigt. Som hinder för individualisering ses dessutom bristen på vuxna/pedagoger vilket i slutänden blir en resursfråga. Ytterligare möjligheter menar de ändå är att barnen möter flera förklaringsmodeller i och med att de är minst tre olika individer som möter dem.

Även Gunilla tar upp resursfrågan som ett hinder, då hon menar att flera elever har behov av extra stöd varje dag. Samtidigt försöker de lösa det själva genom att bilda smågrupper utifrån vad eleverna behöver träna mer på. Möjligheter för att individualisera är också att hon kan bestämma mycket själv över vad de ska arbeta med och att det finns mängder av olika material att använda. Vidare ser Gunilla det som en fördel att hon har eleverna i princip hela dagarna, vilket betyder att hon kan arbeta med ett moment en hel dag om hon vill. Ytterligare

hinder kan vara att eleverna blir störda och okoncentrerade då exempelvis en elev ska arbeta på datorn utifrån sitt behov. Gunilla påpekar att det är så dubbelt i uppdraget eftersom du ska utgå från varje individ och samtidigt ska alla nå målet.

De här funkar inte i läsning och de här funkar inte i matte, det vet man. Och det spelar nog ingen roll, man kan hjälpa och stötta så att de utvecklas framåt, men det kommer ändå alltid tror jag vara för lågt för de här testerna. De kommer ju i trean, femman, nian... Hela tiden kommer man ha en känsla, det räckte inte. Det finns ju sådana, och det har alltid funnits, så det är ju väldigt dubbelt att man säger på vars och ens nivå, det räcker ju inte (Gunilla).

Gunillas resonemang belyses i den paradox som Kullberg beskriver när det gäller att eleverna ska nå målen i år tre och samtidigt få undervisning utifrån sina egna förutsättningar (Kullberg, 2004:163). Vidare betonar även Persson att skolan ska arbeta utifrån elevens olikheter när det gäller förmågor och behov, på samma gång som målet är detsamma (Persson, 2008:85).

Samtidigt menar Gunilla att du som lärare ändå måste höja ribban för eleverna och att det måste få vara lite svårt ibland. Detta är inlärningsstrategier som både Piaget och Vygotskij står för, Piagets teori framhåller att innehållet bör väcka frågor och tankar, Vygotskijs teori talar om den Proximala utvecklingszonen där uppgiften ligger lite över elevens förmåga (Imesen, 2000:244-245).

Harriet ser stora grupper och brist i att organisera dem som en faktor för att inte alla gånger kunna utföra undervisning som gagnar individualisering. Vissa ämnen menar Harriet är svårare att individualisera i såsom, idrott, livskunskap och när de arbetar med experiment. Vidare resonerar hon kring för- och nackdelar med individanpassad undervisning.

Ja, det vore ju väldigt enkelt att vara lärare om alla gjorde precis likadant på samma gång och blev lika snabbt klara... men den världen finns ju inte. Det vet vi ju att det inte finns. Och den gagnar ju ingen utveckling. Så egentligen så har vi inget val (Harriet)

Annelie tar upp, vilket jag tidigare nämnde, att läromedel är ett hinder för att individualisera. Följaktligen minskar möjligheterna för att eleverna ska mötas av uppgifter där flera nivåer finns, när läromedel används i stor utsträckning. Detta bekräftas av Örnberg (i Vinterek) som enligt sin tabell visar på obefintlig individualiseringsgrad när eleverna arbetar med likadana uppgifter (Vinterek, 2006:47). Vidare menar Annelie att även ämnen som idrott och slöjd

visar på en spridning av elevers förmågor och var de rent utvecklingsmässigt befinner sig, varpå hon frågar sig hur pass mycket hänsyn det tas till detta och om individanpassning sker. I likhet med Gunilla tar Annelie upp målen som ett hinder för att individualisera.

Det är väldigt svårt att utgå från något annat än elevens förmågor, man kan inte lyfta dem i håret förbi deras egen utveckling om de inte är där det funkar ju inte. Ja sen som jag sa till dig, trots det så har man ju en strävan mot samma mål. Alla kommer nog dit säkert men det tar lite olika lång tid. Och tiden är ju samma, om vi säger att första avprickningsmålet är nu i årskurs tre med de nationella prov, så tycker kanske inte jag att det belyser barnens kunskap lika mycket som det borde belysa min undervisning (Annelie).

Alltså menar Annelie att det kan bero på hennes sätt att ta upp olika moment, hon kanske har arbetat för lite med lästal i matematik till exempel. Sedan finns det även elever som har en problematik som påverkar deras resultat. Ytterligare hinder för de elever som är i svårigheter blir att de inte får tillräckligt med resurser från skolan.

I Annelies egen lärarroll är nackdelen med att ha ett individanpassat undervisningssätt att det tar mycket tid i anspråk till planering. Fördelar enligt Annelie är att det är ett utmanande arbetssätt, inte det enklaste, men hon anser att det är det arbetssättet som förutsätts idag. Vidare menar hon att det i detta arbetssätt finns fler vinnare.

I alla system tror jag att det finns en vinnare och en förlorare på något sätt. Och jag tror att det i ett individuellt arbetssätt ändå finns fler vinnare. Att alltid känna att man inte hinner med, att man inte har samma läsförmåga som alla andra. Man utsätts ju för det på ett helt annat sätt när man förväntas klara av det som alla andra klarar av. När man håller ihop dem. Och då har man glömt bort att tänka på att man har en så stor spridning i gruppen också, där även de som är duktiga behöver få sin utmaning. För att inte ruttna på skolan för tidigt (Annelie).

6 Sammanfattning och slutsatser

6.1 Resultat

Inledningsvis måste påpekas att det är problematiskt att diskutera och tolka lärares uttalanden och handlingar efter en dags observation med påföljande intervju. Det är svårt att vara helt

objektiv, om inte omöjligt, i samhälls- och humanvetenskapliga undersökningar (Trost, 2005:114). Detta innebär att mina tolkningar är subjektiva men samtidigt förankrade i teori och tidigare forskning. Följaktligen kan de bidra till ett vidgat perspektiv och få läsaren att tänka ett varv till. I det följande kommer jag att diskutera dels utifrån de teman som jag presenterade i resultat och analysdelen och dels genom att besvara de frågeställningar som studiens syfte utgick ifrån.

När det gäller inlärningsstilar och multipla intelligenser var förhoppningen att se mer av ett varierat undervisningssätt, vilket även Stensmo framhåller som en individualiseringsaspekt (Stensmo, 1997:183). Till största del var det eget arbete som tillämpades som undervisningsmetod när jag utförde observationerna i alla klasserna. Det framstår som att lärarna å ena sidan har en medvetenhet om vikten av att tänka på elevernas olika sätt att lära in, men å andra sidan ses i vissa fall skolans utformning som ett hinder för att arbeta utifrån inlärningsstilar. Vidare tas även kompetens och tid upp som aspekter vilka påverkar lärarna i deras sätt att utforma undervisningen utifrån olika lärstilar. Boström och Svantesson påpekar visserligen att kunskap bör finnas kring elevernas olika lärstilar, men samtidigt kan flera elevers lärande bli mer givande om ett moment presenteras på olika sätt (Boström och Svantesson, 2007:26). Följaktligen menar jag att oavsett om du som lärare har vetskap om elevernas individuella lärstilar eller inte, så främjas en större del av klassen då undervisningen genomförs, och nya moment presenteras, utifrån en variation av metoder. I Gunillas klassrum där en mängd olika material finns att tillgå, och där elevernas kreativa förmåga uppmuntras och synliggörs, finns ett stort utrymme att använda sina kroppslig-kinetiska och perceptuella förmågor (Armstrong, 1998:12, Boström och Svantesson, 2007:23).

Den individualiseringsmodell som framträder starkast i alla klassrum i undersökningen är hastighetsindividualisering som både Vinterek och Stensmo tar upp som aspekter på att individanpassa (Vinterek, 2006, Stensmo, 1997). Detta är förövrigt ett resultat som ligger i linje med vad Vinterek kom fram till i sin forskning kring individualisering (Vinterek, 2006) Ytterligare individualiseringsformer som användes i alla klassrummen till viss grad var innehålls-, nivå-, metod-, material- och miljöindividualisering men i varierad utsträckning. Lärarna i år två på Blåbärsskolan påpekar att läromedlet i svenska är svårt att individanpassa, vilket bekräftar det Annelie säger om att läromedel sällan är det. Men att konstruera och plocka ihop eget material i den mån som Annelie gör är väldigt tidskrävande och förutsätter

en god struktur, så min uppfattning är att en variation av eget material och läroböcker måste ses som ett bra alternativ.

Vintereks utgångspunkt i sin rapport är att problematisera begreppet individualisering och hur det används (Vinterek, 2006). Även skolverkets kunskapsöversikt lägger en del fokus på hur begreppet tolkas och används (Skolverket, 2009). Begreppet presenteras som, individuellt arbete och individanpassad undervisning (Skolverket, 2009:42). Redan här menar jag att tolkningarna kan gå isär, beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån. Individuellt arbete skulle kunna vara när eleverna sitter vid sina bänkar och arbetar i sina arbetsböcker utifrån sin förmåga, likväl som det skulle kunna vara när eleverna utifrån ett arbetsschema arbetar med de uppgifter som är anpassade till kunskapsnivån.

I intervjuerna konstruerades frågor som på ena eller andra sättet berörde individualisering. Utifrån lärarnas svar och resonemang har tolkningen gjorts som visar att lärarna kan delas in i två grupper som visar hur de definierar individualisering i praktiken.

- Individualisering handlar om att du som lärare ställer olika krav och förväntar dig olika resultat från olika individer och att detta utgår från elevens egna förutsättningar.
- Individualisering handlar om att du som lärare ska erbjuda eleverna uppgifter som är anpassade utifrån individens egna förutsättningar, förmågor och intresse.

Det framgår tydligt att ena gruppen av lärare utgår från grunduppgifter som alla elever arbetar med utifrån sin egen förmåga. Detta gäller dock inte i läsprojekt då det finns en stor variation av var eleverna ligger i sin läsutveckling. I den andra gruppen av lärare är likheterna inte lika slående. Gunilla har i eget arbete ett antal uppgifter som eleverna får välja mellan, och när dessa är klara finns möjlighet att arbeta utifrån sitt arbetsschema som de själva varit med och utformat. Annelie har minst ett pass eget arbete per dag och då är det uppgifter som eleverna själva har valt och skrivit upp i skoldagboken. Dock med viss reservation eftersom Annelie emellanåt går in och styr elevens val av aktiviteter.

Både Vinterek, Carlgren och Skolverket påtalar att det idag läggs ett större ansvar på eleven och kopplar detta i viss del till fenomenet eget arbete (Vinterek, 2006, Carlgren, 2005, Skol-

verket, 2009). Det går inte att dra några generella slutsatser, men utifrån min intervju med Annelie framgår att hennes arbetssätt kräver mycket både i fråga om planering och i fråga om strukturering. För mig förefaller det som att eleverna där de arbetar med ett individualiserat undervisningssätt, vilket innebär en del eget arbete, i större grad har möjligheter att få uppgifter på den nivå som utvecklar dem. När det gäller huruvida skolan lägger mer ansvar på eleverna och hemmet/föräldrarna påpekar Annelie att det nästan är en förutsättning när du som lärare har nära 30 elever att ansvara för.

Resultaten visar att en undervisning där eleverna arbetar utifrån ett individanpassat arbetssätt, där definitionen till detta arbete är *Eget arbete*, i högre grad arbetar med enskilda uppgifter som är meningsfulla och inriktade just för dem. Däremot undrar jag till vilket pris, går dessa elever miste om en undervisning som bottnar i att kommunicera och samarbeta? Visserligen framgick från intervjuerna att även de som arbetade med *Eget arbete* varvade detta med gemensamma genomgångar och mer traditionell undervisning.

Hur ska då fenomenet *Eget arbete* förstås? Enligt Bergqvist kan arbetsformen ha en positiv inverkan på motivationen när elever känner sig delaktiga (Bergqvist, 2007:106). Min förhoppning är att som lärare kunna utföra en undervisning som är så pass varierad att den främjar olikheten, samtidigt som en viss del av skolarbetet blir individuellt, så till vida att olikheten medför att olika moment kräver mer eller mindre övning för att tillägnas. Det som slår mig är att olikheten mellan lärares undervisning är nämnvärt stor, vilket kan påverka elevernas möjligheter i inläringen. Självklart måste det bli så eftersom lärare precis som alla andra är olika individer och har olika sätt att vara och undervisa på. Frågan är hur pass likvärdig skolan och de kunskaper som eleverna får med sig blir, men som jag inledningsvis påpekade så står det i Läroplanen att en likvärdig skola inte innebär att undervisningen och dess metoder ter sig lika över hela nationen (Lpo 94:4).

Ytterligare en viktig aspekt som framkommit genom undersökningen är den paradox som både Kullberg och Persson belyser när det gäller de mål som ska uppnås i skolan (Kullberg, 2004:163, Persson, 2008:85). Detta fenomen tar både Gunilla och Annelie upp när de resonerar kring hur de ska utgå från varje individs förmågor och förutsättningar när tiden för målet ändå är densamma för alla elever. Samtidigt poängteras att de i sin undervisning gör allt för att stötta, hjälpa och vägleda berörda elever i en bra riktning, dock finns begränsningar vad gäller tid, personal och där även faktorer som gruppstorlekar har betydelse.

Det har varit väldigt intressant och lärorikt att intervjua och observera flera olika lärare i grundskolans tidigare år. Mitt syfte var att undersöka på vilka sätt verksamma lärare individanpassar sin undervisning, vidare ville jag ta reda på om det skiljde sig mellan olika skolor och olika lärare. Mitt resultat visar att det är stor skillnad skolorna emellan, men att skillnaderna lärarna emellan inte är lika stor. Två inriktningar kunde urskiljas enligt följande.

- Individualisering handlar om att du som lärare ställer olika krav och förväntar dig olika resultat från olika individer och att detta utgår från elevens egna förutsättningar.
- Individualisering handlar om att du som lärare ska erbjuda eleverna uppgifter som är anpassade utifrån individens egna förutsättningar, förmågor och intresse.

6.2 Vidare forskning

Inom ramen för denna undersökning var det inte möjligt att observera under en längre period, vilket skulle vara av intresse då förmodligen en större variation av undervisningsmetoder skulle bli synliga. Vidare skulle det även vara angeläget att utföra studien i några skolor med en annan pedagogisk inriktning, exempelvis Montessori- eller Waldorfpedagogik.

Eftersom det skrivs och problematiseras kring arbetssättet eget arbete, huruvida det påverkar eleverna positivt eller negativt menar jag att det hade varit intressant att undersöka på vilket sätt olika lärare arbetar med eget arbete. Detta är relevant då eget arbete inte kan urskiljas som enbart positivt eller negativt, då det antas bero på sättet att använda sig av eget arbete. Om man i skolorna ska kunna anpassa undervisningen till skilda elevers förutsättningar och behov så kommer skillnader finnas i uppgifter och undervisningssätt.

Referenser

Tryckta källor

Armstrong, Thomas. (1998). *Barns olika intelligenser*. Falun: Brain Books AB

Bengtsson, Anna, Tollesson, Marika. (2007) Jag motverkar individualisering för att jag vill ha allihop med. Examensarbete 15 hp Specialpedagogik. Göteborgs universitet.

Bergqvist, Kerstin. (2007). Eget arbete – eget ansvar i *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Granström, K (red).(Elektronisk) Forskning i fokus, nr 33. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1846>> (2009-11-21)

Boström, Lena & Svantesson, Ingemar. (2007). *Så arbetar du med lärostilar – nyckeln till kunskap och individualisering*. Jönköping: Brain Books AB

Brozin Bohman, Viveca. (2009). Spets elever sticker ut. *Lärarnas tidning*, nr 18, s.18-22

Carlgren, Ingrid. (2005) Vad har hänt med läraryrket? i Forsell, A. (2005). (red) *Boken om pedagogerna*. Falköping: Liber

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Haug, Peder. (1998) *Pedagogiskt dilemma*. (Elektronisk) Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=471> > (2009-11-21)

Imsen, Gunn. (2000). *Elevens värld introduktion till pedagogisk psykologi*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur

Kullberg, Birgitta. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande*. Lund: Studentlitteratur

Larsen, Ann Kristin. (2009). *Metod helt enkelt*. Kristianstad: Gleerups

- Lindgren, Karin. (2009). Eget arbete lämnar barnen i sticket. *Skolvärlden*, nr 16, s. 4-5.
- Lindström, Lars. (2005). Gardner om hur vi tänker i Forsell, A. (2005). (red) *Boken om pedagogerna*. Falköping: Liber
- Lpo 94 (2006). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Fritzes
- Lgr 69. (1969). Läroplan för grundskolan. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Lgr 80. (1980). Läroplan för grundskolan. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Lundgren, U (1996). (red). *Pedagogisk uppslagsbok: från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Lärarförbundets förlag & Informationsförlaget.
- Mathiasson, Leif (2009). Är det meningsfullt att ha ett regelverk som utgår ifrån att bokstavligen alla barn ska klara alla de mål som sätts upp? *Pedagogiska Magasinet*, nr 4 s.4-5.
- Persson, Bengt. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i Svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys.*(Elektronisk) Stockholm: Skolverket
Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2258>> (2009-11-21)
- Stensmo, Christer. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer. (2000). *Ledarstilar i klassrummet* Lund: Studentlitteratur
- Stukat, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur

Svedberg, Lars.(2007). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Fjärde upplagan. Studentlitteratur

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thomassen, Magdalene. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis*. Malmö: Gleerups

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab

Vinterek, Monika. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. (Elektronisk) Forskning i fokus nr 31. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1844>> (2009-11-21)

Otryckta källor

Intervju med år två, Blåbärskolan (2009-10-06)

Intervju med år ett, Blåbärskolan (2009-10-16)

Intervju med år två, Hallonskolan (2009-10-22)

Intervju med år tre, Hallonskolan (2009-11-02)

Bilaga ett



Informationsbrev - Intervju 0910

Hej!

Mitt namn är Tina Gustafsson och jag är lärarstudent på Södertörns högskolas lärarprogram mot de yngre åldrarna. Det är min sista termin på lärarprogrammet vilket innebär att en C-uppsats ingår som ett examensarbete. Jag har valt att göra en undersökning kring individualiserad undervisning, där jag har för avsikt att kartlägga olika sätt att arbeta utifrån detta. I min studie kommer minst fyra olika lärare kontaktas och intervjuas och min förhoppning är att just Du vill bidra med dina kunskaper och erfarenheter. Min intention är att observera din klass under en dag för att sedan genomföra en intervju med Dig som beräknas ta 30-60 minuter. Möjligen kan fler frågor uppstå i ett senare skede, men då tar jag kontakt via E-post. Din medverkan är helt frivillig och Du har rätt att avsluta/avbryta deltagandet när Du vill. Jag har för avsikt att bandinspela intervjun vilket jag hoppas inte är ett hinder för Dig. Vidare kommer det insamlade materialet endast användas i mitt forskningsarbete och förstöras när arbetet är avslutat. Forskningsarbetet anonymiseras vilket innebär att namn och andra kännetecknande detaljer, såsom skola och ort kommer att bytas ut och på så sätt bli fiktiva.

Tack på förhand!

/Tina Gustafsson

Vid frågor, ta gärna kontakt med mig:

Mobil: 070-XXX XX XX

Mail: XXX

Härmed ger jag mitt samtycke

Namnsteckning

Handledare:

Meeri Hellstén

Bilaga två

Intervjuguide

- Hur resonerar du kring komplexiteten i läraryrket när det gäller elevers behov av specialpedagog kontra starka/begåvade elever?

Ge exempel:

- I ditt dagliga arbete, på vilket sätt tycker du att du har möjlighet att se till varje individ och deras olikheter?

Ge exempel:

- Till vilken grad tycker du att du kan individanpassa?

Ge exempel:

Vilka tillfällen fungerar det inte med individanpassat?

- Hur kan en lektion se ut där elevers olikheter tas till vara på?

Ge exempel:

- Vad gör ni för aktiviteter som kan främja olikheten?

Ge exempel:

- Läroplanen betonar att vi ska utgå från elevens förmågor. Hur resonerar du när du utgår från elevens förmågor?

Ge exempel:

- Vad gör du i ditt dagliga arbete för att tillgodose både starka och svaga elever?

Ge exempel:

- Under utbildningen har vi läst om barns olikheter och hur människan lär in på olika sätt. Hur resonerar du kring arbetssätt utifrån olika lärstilar och Multipla Intelligenser?

Ge exempel:

- Vilka övriga tillfällen förutom ”lektionen” anser du ger tillfälle till individualisering?
- Vilka för/nack- delar ser du med ett individanpassat undervisningssätt?
- På vilket sätt använder du dig av reflektion kring ditt arbete?

Bilaga tre

Observationsschema

Lektion:

Antal elever:

Antal vuxna:

Möblering:

Placering/tillgång till alternativ:

Material i klassrummet:

Elevernas arbetsmaterial:

Vilka metoder används i förklaringar: